

日本語中上級文法クラスの反転授業の実践 —対面授業におけるグループ学習の状況—

中 溝 朋 子

要旨

本稿では 2017 年度前期に中上級日本語文法クラスで実施した反転授業の対面授業におけるグループ学習の会話を文字化した資料を用いて、グループ学習でどのような会話が行われていたかを明らかにし、今後の改善点を探ることを目的としている。分析の結果、活動の意義や言語力を補い、話し合いを円滑に進める方略などを学習者に提示すること、時間配分や課題の適切性の検討することなどが挙げられた。

キーワード

反転授業, 日本語文法, 対面授業, グループ学習, 外化

1 はじめに

近年、ICTの普及やアクティブラーニングの広がりなどにより、反転授業も多く実施されており、日本語教育においても様々な報告や研究がある（古川 2016, 手塚 2016, 藤本 2016 他）。反転授業について溝上

（2017:1）は「従来教室の中でおこなわれていた授業学習と、演習や課題など宿題として課される授業外学習とを入れ替えた授業学習の様式」と定義されるとし、具体的には「講義部分をオンライン教材として作成し授業外学習として予習させ、対面の教室、すなわち授業学習では、予習した知識・理解の確認やその定着、活用・探求を協同学習などを含めたアクティブラーニングで行う」としている。このように反転学習では「対面授業において学習者同士の学びあいや教えあいを基盤とするグループワークを導入するデザインがほとんど」である（森 2015:52）

筆者も 2015 年後期より留学生を対象とした日本語授業「日本語Ⅳ（文法）」で反転授業を実施し、対面授業ではグループ学習を取り入れている。現在までそのメリットとして、従来型の授業を行っていたときに感じて

いた様々な問題（練習時間や個々の学習者への対応時間の不足等）が大幅に改善されたことや、事前ビデオを何度も視聴可能なことのメリットなどが指摘され、自主的にきれいにノートをまとめてから授業に参加する学習者も増えるなどの改善点があった（中溝 2016、2017）。しかしこれまでの授業後のアンケート結果では「先生に教えてほしい」と言った意見が少数ながら毎回あり、対面授業のあり方については改善の余地が多く残されていると考える。

本稿では、この対面授業を改善するために、グループ学習では実際にどのような会話がなされているか、その会話の記録を行い、それを基にグループ学習を改善する手掛かりを考える。

2 先行研究と分析の観点

2.1 日本語教育における協同学習

日本語教育では学習者中心の授業は広く取り上げられているテーマであり、「学習者同士が助け合いながら対話的に問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動」（舘岡 2005:105）であるピア・リーディング

グや池田（2004）のピア・レスポンスなどの学習者同士が読解や作文修正などの活動を行う実践や研究も多くなされている。その意義として例えば館岡（2005:116）では「ピア・リーディングは知識や方略を学び、自己を見直す機会を与える」としている。

本活動も学習者同士が助け合い問題解決を行う点は共通している。しかし文法という科目の性質上、本活動では具体的な学習項目をより深く理解し、運用力を習得することにより重点を置いている。したがって本授業では、この学習者同士の協同学習の深い理解を促すと言われる側面に注目し、その活動について検討したいと考える。

2.2 「完全習得学習」型と「高次能力育成型」

反転授業は、大きく分けて「完全習得学習型」と「高次能力育成型」に分けられる。例えば森（2015:54）では「完全習得学習型」とは「ある教育内容のレベルを受講者全員が達成することを目標に掲げ、事前学習で学んだ内容を対面授業のアクティブラーニングで定着・発展させる方法」であり、また「高次能力育成型」とは、「事前学習で得た知識を活用し、対面授業ではさらに発展的な活動を行うことを目的としている」（森 2015:56）。

本授業では、前者の「完全習得学習型」の反転授業を実施し、より多くの受講者が習得のレベルを上げることを期待している。

2.3 深い理解 -内化と外化-

森（2017:19）ではアクティブラーニングの課題を①外化（知識のアプトプット）と②内化（知識のインプット）に関するものに分けて整理している。この内化と外化の問題について松下（2015:9）は、「『一方的な知識伝達型講義』では授業の大半は知識の内化に費やされ、外化といえ、記憶した知識を

試験ではき出すことくらいしかなかったのに対し、アクティブラーニングは『認知プロセスの外化』を学習の中に正当に位置づけた」としている。この外化と内化の関係は、両者一方ではうまく機能せず、どちらかへの一方的なものでもない。そしてこの「いったん内化された知識は、問題解決のために使ったり人に話したりするなどの外化の活動を通じて再構築され、より深い理解になっていく（内化が深まる）」としている。

同様には森（2017:28）でも、内化と外化は順次性があるものではなく「往還サイクル」にあると述べている。往還とは「外化された対象に学習者が中から積極的に働きかけることによって、既有知識の修正や発展が促進され、新たな内化が促されること」としている。すなわちインプットされた知識は、教えるという外化を通して初めて自らの知識として活用されるが、その際には当然疑問や失敗が生じることもあり、知識や情報の再構築が行われるという学習プロセスが求められていると述べている。

本授業でもこのような内化と外化が繰り返され、往還するシステムを授業のデザインの中に組み込むことを目指している。

2.4 グループ学習の問題点

森（2017:20）では、アクティブラーニングの中核を成すグループ学習の問題点として①仲間の功績にただ乗りするフリーライダーの存在、②それを避けるために導入されたグループ学習の過度な構造化が引き起こす自分の担当箇所以外への無関心さ、③そもそもグループ学習に適切でない課題提示を挙げている。

本授業でもこれまで、グループ学習の際にほとんど発言をしない学習者が散見されている。しかし、これらの学習者の具体的な状況は明らかでなく、発話が行われない理由も不明である。したがってこうした実態を把握し

検討することが必要である。

2.5 分析・考察の観点

そこで本稿では、対面授業のグループ学習の会話を録音・録画した資料について、以下の観点から分析・考察する。

- ① グループ学習で正解は導かれているか
- ② 回答の一致や正解に至る、または至らない話し合いには、どのような特徴があるか
- ③ グループ学習の改善のポイントは何か

①は、事前ビデオや資料などは、課題を遂行するのに十分かをまず確認し、さらにグループ学習(話し合い)によって正しい回答が選択できているのかを確認する。

②は、話し合いの中で外化がどの程度起きているか、また回答の一致や正解に至る話し合いにはどのような特徴があるか、フリーライダーは存在するかなどの問題である。

③では②の結果を踏まえ、本授業が目指す学習項目の深い理解、内化と外化が生じ、多くの学習者が正解に至るためには、どのような改善を行えばよいかを考えたい。

3 本授業について

3.1 本授業の受講生

本授業のレベル(IからVの5段階のIVレベル)は、プレースメント時にJ-CATの点数が200-249点の間の取得者を対象として開講されており、一般的には中上級レベルとすることができる。

学習者の母語は中国語が15名(中国、台湾)、タイ語4名、韓国語2名、英語・ドイツ語各1名である。今学期の受講生は、研究生1名を除き、すべて協定校からの交換留学生である。

また例年この授業で受講者の多くを占めるアジアの交換留学生のほとんどは日本語専攻

であり、留学中にJLPTのN2もしくはN1を受験する学生が多い。そのためJLPTの受験科目である「言語知識」を念頭において本授業を受講する学生が多く見られる。

3.2 授業のデザインとねらい

本授業は週1回90分の授業が Semester で実施されている(定期試験2回を含む16週)。各回の内容は、Moodle についてのオリエンテーションを含む最初の2回と定期試験を除き、以下のように行った。

【事前学習】

・学習者は Moodle にアップロードされている事前ビデオを視聴する(PowerPoint に音声による解説を付与したもの)。ビデオでは各回の授業で学ぶ文法項目(類義表現4~6)の説明が表現ごとに5~12分にまとめられている。

・ビデオの最後のスライドには、単文の穴埋め問題が1~2問あり、その問題を前週の授業で配布された宿題プリントに回答する。

・Moodle の小テスト機能を用いた選択問題に回答し理解度を確認する。

【対面授業】

・始めに類義の副詞(各回3~4語)について20分程度の講義型の授業を行い、その後、文法のグループ学習を行っている。

(1) 事前ビデオで学習した類義表現について「①選択式プリント」に回答(個人で回答→グループ全員が回答した時点でグループごとに正解を探し、答えを統一する課題)

(2) 全グループが(1)を終了した時点で教師による全員への正解提示・解説

(3) 同じ類義表現について「②穴埋め単文完成式プリント」に回答(個人で解答記入→グループで互いに修正する課題)

- (4) 終了 10 分前に「理解度確認チェック」を実施（選択問題 4 問。各自が回答したあと、クリッカーを用いて全体で答え合わせ。教師が間違った回答について解説）
- (5) コメントシートの記入
- (6) 宿題プリントの配布

このような内容で意図しているのは、2.3 で述べた森（2015）などの内化と外化の往還プロセスである。まず授業の前に動画視聴を用いて行う「教える」によって学習者が知識を内化し、小テストに回答して理解を確認、学習者個々の「わかったつもり」状況を作り出すこと、そして対面授業で個々に問題に回答し、グループ学習の中で知識を外化することによって生じる疑問や失敗によって、その「わかったつもり」を揺さぶり、さらにこれらのグループ学習や教師の解説を通じて「新たなわかった」を再構築することである。したがって本稿では、この「わかったつもり」を揺さぶり、「新たなわかった」を再構築する過程が実現されているか、どのようにしたらより多くの学習者に実現可能かを考えることとする。

3.3 グループ学習実施方法

本授業のグループ学習は、基本は 3 人で日本語で行うことを指示した。各グループには毎回できるだけ①母語の異なる学生が一人入り、②男女混成で、③組んだことのない人と組むように指示している。そのため自由にグループに分かれてもらった後、これらの条件が守られていないと思われるグループには、教師が積極的に介入してメンバーの移動をさせた。これは、仲良しグループによる私語を防止するためであると同時に、異なる学習者と学習する機会を持つことで活動の新鮮さを保ち、学習方法や姿勢など新たな気づきを増やしてほしいこと、また中国語母語話者以外

の学習者が疎外感を感じないようにするなどのためである。一方で各学習者の日本語のレベル、グループ学習での姿勢（積極的に発言するか等）はグループ分けには考慮されていない。

本学期の授業では、【対面授業】(3)の課題の途中で終了する場合がほとんどであったが、(3)の終了いかんに関わらず、(4)以降は必ず実施した。

4 調査方法および結果

4.1 調査方法

今回の調査では、2017 年 6 月 21 日の対面授業で 3.3 の (1) ①のプリントについて行ったグループ学習を記録、文字化した。録音・録画には、キングジムの「ミーティング・レコーダー(MR360)」を用いたため、複数人の発話や顔の表情や動作などが同時に記録されている。本授業では教科書に『改訂版 どんなどきどう使う日本語表現文型 500』（アルク）を用いており、本時の学習内容は、表 1 の通りである²⁾。

表 1 調査日(6月21日)の学習項目

トピック：比較・程度	
表現	JLPT
A にもまして	N1
A ないまでも	N1
A ほど、A ほどの、A ほどだ A くらい、A くらいの、A くらいだ	N3
A ほど B はない、A くらい B はない	N3
A に限る	N3

【対面授業】(1)のプリント①は、「問 1」の 8 問（選択肢 4 つの選択問題）および「問 2」の 5 問（単語を正しい形に書き換える問題）から成るが、今回の調査では問 1 の結果を調査の対象とした。記録を行ったのは 6 グループで、設問ごとの会話を 1 会話と数

え、記録に失敗した3つの会話を除く34会話を対象とした。本時の各グループはすべて中国語母語話者2名と中国語母語話者以外1名の3名からなっている。

4.2 調査結果

4.2.1 各グループの回答結果

以下表2に、各グループの回答一致数を示す。表中、G1、G2は各グループを表す。また「当初回答一致数」はグループ学習の最初から3人の回答が一致した設問の数で、「最終回答一致数」はグループによる話し合い終了後、3人の回答が一致できた設問の数である。()内は一致した回答が正解ではなかった場合を「うち不正解」として数字とともに示している。回答が一致した場合は、3人全員が納得したことを言語化する、あるいはうなずくなどの方法で明示的に合意をしたと考えられる場合を数える。

表2 各グループの回答一致数

名称	当初回答一致数	最終回答一致数
G1	3	5(うち不正解1)
G2	5	
G3	6	0
G4	4	3
G5	2	1(うち不正解1)
G6	5	0

表2では例えばG1は、当初から3人の回答が一致した問題は3問、話し合い後に回答が一致したのは5問だが、そのうち正解ではなかった設問が1問あり、4問しか正解を出せなかったことを表している。またG3は、当初3人の回答が6問一致しこれらはすべて正解であったのに、話し合いでは1問も回答を一致させることができなかったことを表している。

なおG2は設問1～3の記録に失敗したが、設問4～8はすべて話し合い当初に一致

しており、話し合いの必要がなかったため、斜線で示している。以下、具体的に検討する。

4.2.2 グループ学習で正解を導き出せているか

調査の対象とした全34会話中、当初から3人で回答が一致したのは25会話で全体の74%であり、これらはすべて正解であった。また当初回答が一致しなかったが、話し合いの結果グループで回答を一致できたのはG2を除く5グループ中2グループのみであった。残りの3グループは1会話も回答を一致させていなかった。また話し合いで回答を一致させた2グループ7会話中、正解を導き出せなかったのは1会話のみであった。

このことから、話し合いによりほぼすべて回答を一致させることができたグループ

(G1とG4)と全く一致させることができなかったグループ(G3、G6)が明確に分かれていること、また一致できた回答はほぼ正解で、話し合いというグループ学習によってほぼ正解を導き出せていることがわかった。このことから、回答を一致させられる話し合いをどのように行うかということが非常に重要であると考えられる。

4.2.3 正解を出した話し合いで観察できること

(1) 他の学習者への配慮

話し合いによって回答を一致させ正解を出せたG1とG4の7会話の多くに特徴的に見られたのは、他の学習者に配慮する発話である。以下、例として【会話1】【会話2】を示す。

【会話1】 G1 設問7 (正解:A)

C1: じゃあ、7番は?

C2: 私～Aです。

C1: A

O1: . . . D

C1: D ① Dは何？Dは「だけました」、「だけました」意味は何？（笑）先週の文法？

. . . <中略> . . .

C2: 僕は『毎晩夢に見る』は、あの程度がひどいということで、あのずっと忘れない、だから～、『毎晩夢を見る、毎晩夢に見るほどだ』と、② 意味わかる？

O1: はい、はい（うなずきながら）

C1: ③ 説明できない。ごめん

C1はC2と回答が一致していることを既に知っているが、O1の異なった回答にも初めから間違っているという態度を見せず、①でO1の回答の意味を理解しようとし、C2も「だけました」の意味を説明した後、自分の回答A「ほど」の意味や自分の理解を説明、外化している。その際もO1の理解を確認し(②)、さらに説明終了後、自分の説明の稚拙さを謝罪し(③)、O1がもし理解できなかった場合に自分にも責任があるという姿勢を示している。

【会話2】 G4 設問2（正解A）

C1: 2番は？

O1: A

C1: A

C2: あ～わかりません

C1: ① じゃ、あとで解決するね。まずは答え合わせ

C2: Aでしょ

O1: 私はA、Aでしょ？Aですよ

C1: ② Aだよ

C1はこのグループで終始進行を務め、文法的な説明（外化）も最も活発に行っている。メンバーが回ごとに変わるグループ学習では進行の方法もその都度調整する必要があるが、C1は「わからない」というC2にも

後で解決すると約束し(①)、すぐに回答を求めるOにも回答を確認し(②)、他のメンバーが安心し納得できるよう配慮を示しつつ進行している。

このほかにも異なる回答をした者に理由を聞くなど、正解が得られた会話では互いの回答に配慮、尊重する発話が観察できた。

(2) 外化の有無

話し合いによって正解を出せた7会話中、外化、すなわち知識のアウトプットが起こっていたのは6会話である。以下、外化が生じている例として【会話3】を挙げる。

【会話3】 G4 設問5（正解C）

C1: 5番はC

O1: Bかな

C2: A

C1: おう？① えっ『お盆休み』ってさ、休みじゃん、祝日、時間だよ。だから「いつ」より、「いつ」『にもまして』、疑問詞プラス『にもまして』は、疑問詞プラスよりもって感じ。だから～お盆は時間だから「いつ」、じゃなんでB？あ～これ？

（O1のノートを指さす）覚えたやつ？

O1: うん、これかな～

C1: Aは？ディズニーランドだから？じゃ、Bは？

C2: 『次は平日に行くよ』

C1: ん～② だから「お盆」と「平日」は時間の概念だから。（C2: あ～）だから「いつ」、わかった？

O1/C2: ん～、ん～

【会話3】ではC1はメタ言語を用いて外化を行い(①)、他の学習者に一人ずつ質問をしながらさらに説明している(②)。

このように7会話中6会話で外化が見られることから、全員が納得して正解に至るためには、外化は重要な条件であると言える。

一方で外化は起こらなかったが、全員が納得して正解に至った例を【会話4】に示す。

【会話4】 G1 設問4 (正解B)

C1: 4番、『このホテルは』、僕はBを書いた

C2: 私、Aです

O1: 私も、B

C2: Bですか

C1: イエーイ、いや(笑)『このホテルは最高級』

C2: ①『とは言えないまでも社長に泊まっていた ただののに十分だと思う』(C1: うん) 「言えない・・・にもまして」「言えないまでも～」の意味は～「言えないまでも」 (O2: はい)、お～、はいたぶん、2番

C1: 説明、僕はできないね、こっち

C2: はい。ああ、わ、わ、わかります

【会話4】では誰も外化は行われていないが、C2が他の回答を聞いて①で問題文を読み直しながら既存の知識の再構築を行うことで納得し、全員で正解に一致している。

一方、外化は生じているが、他の学習者がその内容についてきちんと内省せず、正解には至らなかった【会話5】のような例もある。

【会話5】 G1 設問2 (正解A)

C1: (1番の回答が一致して)はい、良かった～、じゃ2番、①僕わからないから

C2: 私はBです

O1: 私もB

C1: ②はい、OK。どうしてBですか。

「ないまでも」。『以前ないまでも』、以前よりあの～よくサッカーを打ち込んでい
るの意味?

C2: はい。「以前ないまでも」。たぶん以前はあのサッカーが好きだけど、でも大学に

入ったらもっと好きになりますで、『以前までもない』ということ

C1: ③僕は朝、朝、朝でやった宿題だから～
ちょっと間に合わないで適当にやった

【会話5】は、G1で唯一話し合いで正解が得られなかった会話である。C1は①で「わからない」と言い、②で「OK」と言いながらC2に回答の理由を聞いていることから、必ずしも納得していたわけではないと考えられる。しかし③のように自分の不勉強から遠慮をし、進んで新たな情報の内化を行わなかったことで話し合いが進まず、正解には至らなかった。

このことから正解に至るには、外化も重要であるが、各自が新しい情報をしっかり内化しようとする姿勢も重要であることがわかる。

4.2.4 回答が一致できなかった話し合いで観察できること

一方、回答が一致できなかった会話では、以下のように他の学習者の発話に対する反応がなかったり(【会話6】)、異なる回答を当初から誤答であるかのように意見したりする発話(【会話7】)が観察された。

【会話6】 G3 設問8 (正解D)

C1: 8番D

C2: C

C1: お～

O1: (自分の回答を消しながら) Aじゃない

C1: Oさん3番

C2: (聞き取り不可能)の区別

C1: わからない

O1: Cと思う、ん、3番め?私Cと思う

(各自資料を開いて見て) ①沈黙(10秒)

C1: (資料を見ながら) ②「ほど」は程度が
高い場合、使われること

(各自資料を見ている。) ③沈黙(8秒)

C1: 先生に質問? ④ (挙手 (8秒))
(振り向いて G4 に) もう終わり?
G4-C1: あ?
G4-O1: 終わった?
C1: うん (前を向く。④ 沈黙 (8秒))
2番 2番 2番、『信じていた友達に (「問
2」を開始)

【会話 6】では 3 人の回答が一致しなかつた後、C1 が②の発話をした後も①③④の沈黙が続き、そのため C1 は教師に質問しようとしたが教師が来ず、解決しないままに問 2 に進もうとしている。

【会話 7】 G5 設問 2 (正解 A)

O1: 2番は A
O2: . . . B
C1: D、以前～
O1: 私も最初も B したけど、以前～その前より、もっともってはまってしまったよね。だからその以上によってじゃないかな。
O2: でもなんとか (2人資料を見る)
O1: ん～ (資料を見ながら) 最初私は B したけど「～ないまでも」かな
O2: でも以上では、何の以上、何の以上?
O1: その～前よりもっともってはまってしまった以上じゃないの?
O2: ① あ～でもちょっと変な意味と思う。なんていうの、今その、入学についてだから、入学以上で (不明) では～② ちよつと意味がない。
O1: あ～そうっか、「ないまでも」「ないまでも」 (資料を探す)
O2: ③ まあ、そう思う (笑)
O1: 「ないまでも」はちょっと違うか
C1: ④ これはちよつと違うと思う。「ないまでも」は以前よりあの～、以前より～そんな多くない . . . します . . . (他の 2 名は資料を見ている) (笑)

O1: う～んそうだな。まあ「ないまでも」、まあいいや (自分の回答を直す) 最初は B したけど、なんか B はちょっとしょうもないと思って
C1: 「にもまして」、「にもまして」は～、「～の上に～をした」
O1: 「～の以上」じゃないの? まあ大丈夫 (C1: 笑) たぶん B だと思う、私も (C1: あ～) 3番、C

【会話 7】では O2 は③で少し緩和しているものの①②で、C1 も④で O1 の回答を明確に言語化して否定している。O2 は C1 が始めた説明にも反応することなく、一人で考え回答を修正している。その際、O1 は選択肢のみを述べ、選んだ理由に言及するなど知識の外化も行われていない。

以上のように他の学習者からの反応がないと外化の機会も失われ、また回答の正誤を強く主張されると、孤立したり、正誤のみを問題にし落ち着いて思考が深めることができない学習者が出てしまう可能性があり、話し合いが成り立たない場合があると考えられる。

4.2.5 フリーライダーについて

本授業のグループ学習ではその活動の性質から「仲間の功績にただ乗りする」<意図的なフリーライダー> (森 2017:20) には該当しないが、根拠も納得もなく他の学習者の回答に合わせて自分の回答を修正して早く進めようとする<無意識なフリーライダー>に該当するような【会話 8】のような例も見られた。

【会話 8】 G5 設問 6 (正解 D)

O1: 6 番は D?
C1: D
O2: えっ 6 番? B
O1: B?
O2: 6 番は 6 番、B? を選んだ。けどどでも

たぶんCでも？

C1: はは(笑) Cでも？

O1: 私、Dした

O2: 何を選んだ？

C1/O1: D

O2: D ① じゃDしよう

【会話8】ではO2は一人だけ回答が異なったが、根拠も納得もなく他の2人の回答に従って回答を一致させている。

またG6では、問1、問2の答え合わせを続けて行い、プリント全体の答え合わせをした後、問1の一致しなかった回答について自分たちで検討することなく、挙手をして教師に質問している。

これらの例では、早く進めたい、早く回答を知りたい気持ちから学習者は自ら思考することをしていない、森(2017:20)の<無意識なフリーライダー>に該当する例とも言えると考えられる。

5 考察

以上のことから、2.5で挙げた分析・考察の観点ごとに考察する。

5.1 グループ学習で正解は導かれているか

まずプリント①の問1について言えば、個人の回答終了時に約7割が正解であったことを考えると、事前ビデオや資料などは、問1の課題を遂行するには十分であったと言って良いと考える。また4.2の結果より、話し合いにより回答が一致できればほぼ正解を導くことができていると考えられ、グループ学習によって正解が導かれていると考える。特に当初一致していた回答の数が半分以下であったG1とG4が話し合いによって回答を一致させ、最も正解に達していることを考えると、グループ学習の意義や重要性が改めて認識される。

5.2 回答の一致や正解に至る、または至らない話し合いには、どのような特徴があるか

まず回答を一致させ、正解を導く話し合いには、①異なる回答やわからない人への配慮や尊重を表す発話の存在、また②知識のアウトプット外化が行われ、聞き手の理解しようとする姿勢や内省を行っていることが観察された。一方、一致する回答が得られなかった話し合いでは、①他の学習者の発話への無反応や回答の正誤に関する強い主張が見られたり、②根拠なく他の回答に同調したり、教師に依存するなどの無意識なフリーライダーが存在することによって、話し合いが中断されていることが観察できた。

このことから、正解を得るためには、内化された知識も必要と考えられるが、すべての学習者が安心して自分の考えを主張できる雰囲気作りという情意面が重要であることがわかった。また、自分の回答が他者と異なったときに既有知識と新たな情報を積極的に再構築しようとする姿勢、安易に思考を止めたり、他者に依存したりしない姿勢が重要であることも確認された。

5.3 グループ学習の改善のポイントは何か

まず5.2の考察について、本授業で改善すべきポイントについて考える。

まず一つは、授業開始時のオリエンテーションなどでグループ学習のための心構えや言語表現などを学習者に示すという点が考えられる。本授業では、話し合いが学習言語で行われており、すべての学習者にとって瞬時に自分の意志や感情を伝えることや配慮や尊重の気持ちを表現すること、また文法の説明という知識の外化を行うことはやさしいことではないと考えられる。したがって学習者の中には表現力や自信が足りないために、無意識のうちに沈黙をしたり、強い言葉で誤答を指摘したりしてしまう場合もあると考えられ

る。例えば①回答が異なった場合には、正誤に関する意見をする前に必ず選んだ理由を聞くなどの姿勢を示す、②うまく文法を説明できない場合は「資料（の該当部分を）見せる、もしくは読み上げる」といったストラテジーがあることを示すなど、オリエンテーションで学習者に提示していくことが学習言語でグループ学習を行う際には必要であると考えられる。また話し合いが知識の外化を行う場であり、外化によって各自の理解が深まり、正解にもつながることを説明し、学習者の努力を促して行きたい。

二つめは、時間配分に関する問題である。現在、話し合いは3人全員の回答が終了した後に開始されるため、プリントの回答終了が遅い学習者がいると、話し合いの開始が遅くなり、安易に回答を求める無意識のフリーライダーを誘発する可能性があることも考えられる。中上級レベルでは漢語語彙が増えるため、非漢字圏の学習者は漢字圏の学習者に比べ、毎回、回答に時間がかかる傾向が見られるが、こうした学習者に授業以前にプリントを配布することは、事前学習の負担をさらに増やすことになり、安易には行えない。時間配分に関しては、慎重な検討が必要である。

三つめは、教師の関与のしかたの問題が挙げられる。現在オリエンテーションで「グループで解決できない疑問は、挙手をして教師に聞いてよい」と説明しており、抵抗なく教師に依存している可能性がある。グループ学習の時間は個人の疑問を解消できる貴重な時間でもあり、教師に質問できることにメリットもあると考えられる。しかし学習者の外化の機会が教師の関与によって失われることは避けるべきである。したがって例えば現在授業の最後にもみ使用しているクリッカーを用いてグループ学習後にグループごとに回答させるなど、話し合いを活発化する仕組みを考えて行くべきだと考える。

四つめには、課題の適切さの問題が挙げら

れる。問1と問2それぞれ選択問題と語の変形問題で、一見、問1のほうが学習者にとって回答するには容易に思えるが、問2のほうが、活発に話し合いが行われている印象もある。今後細かい分析が必要であるが、学習者にとって回答の難易度と文法説明の難易度は異なるかもしれない、今後練習問題の出題のしかたも検討が必要と考えられる。

6 おわりに

以上、日本語中上級文法クラス反転授業の対面授業におけるグループ学習の会話を取り上げ、その改善点について考察を行った。

今回対象としたのは、授業1回分の選択問題に関する話し合いのみであった。したがって今後は、ほかの課題における会話も分析し、課題の種類によって話し合いの状況が変わるのか、またグループ学習と事前学習や授業の最後に行う理解度確認チェックとの関係、アンケート調査の結果など、他のデータも合わせた分析や考察を行う必要がある。

今後は、本稿で考えた改善点を生かして授業の改善を行いつつ、上記のような検討も続けていきたい。

(留学生センター 准教授)

【参考文献】

- 館岡洋子, 2005, 『ひとりで読むことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』, 東海大学出版会
- 手塚まゆ子, 古川智樹, 2016, 「文法授業における反転授業の評価ーARCS 動機づけモデルの観点からー」バリ日本語教育国際研究大会予稿集 (USB メモリ版)
- 中溝朋子, 2016, 「日本語中上級文法クラスにおける反転授業の試み」『日本語教育方法研究会誌』 22(3), 78-79
- 中溝朋子, 2017, 「留学生対象日本語クラスに

における反転授業の実践—中上級文法クラスにおける試み— 『大学教育』 14号, 55-62

藤本かおる, 2016, 「学習者から見た反転授業実践—アカデミックライティングでの実践から—」バリ 2016 日本語教育国際研究大会予稿集 (USB メモリ版)

古川智樹, 手塚まゆ子, 2016, 「日本語教育における反転授業実践—上級学習者対象の文法教育において—」 『日本語教育』, 164号, 126-141

松下佳代, 2015, 「アクティブラーニングへの誘い」 『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房, 1-27

森朋子, 2015, 「反転授業—知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組み—」 『ディープ・アクティブラーニング』, 勁草書房, 52-57

森朋子, 2017, 「『わかったつもり』を『わかった』へ導く反転授業の学び」 『アクティブラーニング型授業としての反転授業 理論編』 ナカニシヤ出版, 19-35

【注】

1) 舘岡(2005)では、「きょうどう」の表記について分野や訳語による違いなど様々な引用を用いて「協同」「共同」「協働」の違いについて述べ「協働 (collaboration)」を採用しているが、本書では溝上 (2017) らの表記にしたがい「協同」を用いる。

2) N3 レベルの文型・表現はⅢレベルの文法の授業で扱うことになっており、本授業は N1、N2 の文型を学ぶことが目的である。しかし同じトピックの表現については選択肢などに含めたいため事前ビデオも作成し、学習項目に含めている。

【謝辞】

本稿で使用した機材「ミーティング・レコーダー」は、早稲田大学人間科学学術院、高橋薫准教授、および日本大学総合社会情報研究科保坂敏子教授よりお借りしました。この場をお借りして感謝申し上げます。